

Investigación

MOTIVACIÓN Y ACTITUDES HACIA LA CARRERA DE PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS DE PRIMER INGRESO

JOSÉ MARÍA E. GARCÍA GARDUÑO

Resumen:

Se examina la relación entre la motivación en la elección de la carrera de maestro de primaria y las actitudes hacia la misma. Participaron dos generaciones de primer ingreso que cursaron esta la licenciatura bajo dos planes diferentes: del 84, con 140 estudiantes, y del 97, con 116. Se aplicó un cuestionario para identificar el tipo de motivación que determinó su ingreso y un diferencial semántico para examinar su actitud hacia la carrera. Los resultados –analizados por estadística paramétrica y no paramétrica, y la *d* de Cohen para ponderar el tamaño del efecto de las diferencias– indican que casi la mitad eligió la carrera por motivos extrínsecos, si bien el porcentaje es mayor en el plan 84. La actitud de los estudiantes es positiva, sin embargo, las diferencias son de mayor tamaño en el plan 97. Las mujeres y quienes ingresaron por una motivación intrínseca tienen una actitud más positiva hacia la carrera.

Abstract:

A study was made of students' motivation in selecting the degree plan in elementary teaching, and their attitudes toward the degree. The study participants were two groups of new students working toward the degree under two different plans: Plan 84, with 140 students, and Plan 97, with 116 students. The students were asked to complete a questionnaire, to identify the type of motivation that determined their enrollment, and a semantic differential was used to examine their attitudes toward the degree. The results—analyzed by parametric sand nonparametric statistics, and Cohen's *d* to weigh the effect of the differences—indicate that almost one-half of the students selected the degree for extrinsic reasons; this percentage was higher in Plan 84. The students' attitude is positive, yet the differences are greater in Plan 97. The females and those who enrolled due to intrinsic motivation have a more positive attitude toward the degree.

Palabras clave: estudiantes, educación normalista, motivación, actitudes, planes de estudio, México.

Key words: students, normal school education, motivation, attitudes, study plans, Mexico.

José María E. García Garduño es investigador del Área de Académica de Ciencias de la Educación del Centro de Estudios para el Desarrollo y la Investigación de las Ciencias Sociales (CEDICSO XXI) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Carretera Pachuca-Actopan, Km. 4, CP 42160, Pachuca, Hidalgo, CE: josemariagarduno@yahoo.com.mx

Introducción

Actualmente, la formación de maestros ocupa un lugar prominente en las políticas educativas de diferentes países debido, entre otras cosas, a que hay dificultades para reclutar profesores cualificados que reemplazan a los que se retirarán durante los próximos 5 o 10 años (OECD, 2005). Las políticas públicas sobre formación de maestros establecen la existencia de una relación entre la calidad de la escuela y en la preparación de los maestros (Cochran-Smith, 2005). El caso mexicano no es ajeno a esas políticas. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001:146) pretende “reorientar y fortalecer la formación inicial, continua y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, para que responda adecuadamente a los fines que se persiguen en educación de los niños y jóvenes”. Uno de los problemas que el Estado mexicano ha enfrentado para lograr ese objetivo es la selección de aspirantes a estudiar la carrera de maestro que reúnan cualidades ideales que ha propagado acerca de la profesión.

Desde el siglo XIX el Estado mexicano ha impuesto una fuerte carga ideológica al normalista; se le ha considerado el apóstol comprometido y capaz que lucha contra la ignorancia y la injusticia social, el líder ejemplar y modesto (Güemes, 2003). Eso puede apreciarse en la cita siguiente, extraída de un memorando que Luis Chávez Orozco (1938), subsecretario de Educación Pública durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, envió a los directores, inspectores y maestros de primaria de todo el país; esta circular ilustra el compromiso que se esperaba del profesor. El Subsecretario ordenaba que se pegaran carteles en las escuelas (indicaba el tamaño exacto de los mismos) con la siguiente leyenda:

Todo niño tiene derecho a contar con maestros de vocación, de carácter, llenos de bondad; hombres elegidos, ilustrados; que no tomen su cargo como simple medio de vida; que crean en los ideales más difíciles de alcanzar; que sientan la responsabilidad que les incumbe en la realización de la justicia social; que no olviden que el verdadero maestro es el niño y que la humanidad es soberana en todas las naciones.

La circular del subsecretario Chávez Orozco no sólo ilustra lo que los gobiernos post-revolucionarios esperaban del maestro, sino también deja entrever el problema ya existente de los docentes sin vocación, “que sólo toman el

cargo como un medio de vida". Es decir, de aquéllos que ingresaron al gremio por motivos extrínsecos; esos ideales que el Estado mexicano ha tratado de imponer en los maestros crean conflictos en quienes escogieron al magisterio por esos motivos. Romero (2001) da cuenta de las contradicciones que experimentan estos docentes. El autor narra el caso del maestro Clemente:

[...] El que no sirve como modelo no es maestro [...] Maestro fue Jesús [...] No se necesitan grandes conocimientos para ser maestro, para ser maestro se necesita mucha vocación [...] Yo soy maestro por convicción, escogí la carrera del magisterio porque era corta y económica [...] Si muriera y volviera a nacer volvería a ser maestro [...] En mi familia siempre ha habido personas que han estado vinculadas al magisterio [...] mi padre fue maestro rural [...] A mis alumnos, a mis familiares y a mis amigos no del todo les recomiendo que estudien la normal porque ya son siete años y dizque terminan como licenciados pero aquí, entre nos, la normal ya es una carrera costosa y está sobresaturada de materias que tienen poca aplicación en la docencia, en la práctica [...] El maestro no es el profesional de otras carreras... el maestro abarata sus conocimientos [...] La carrera del magisterio tiene muy pocas satisfacciones [...] (Romero, 2001:3).

La cita anterior denota las contradicciones que el maestro Clemente vive en torno a su identidad profesional. Por un lado, la devalúa y, por otro, la acepta. Es posible pensar que el profesor Clemente eligió la profesión magisterial básicamente por motivos extrínsecos y esta elección es parte de los problemas inherentes a la profesión, puesto que interesa a un grupo importante de candidatos por los atractivos externos: relativa facilidad para ingresar, empleo seguro al terminar los estudios y una carrera de bajo costo. Como lo ilustra este caso, los maestros que eligieron la carrera influidos por motivos extrínsecos pueden tener actitudes menos positivas hacia la profesión, las cuales pueden crear contradicciones en su identidad y ejercicio profesional.

Existen ciertas diferencias entre los universitarios y los normalistas en la elección de sus estudios. En uno de las pocas investigaciones realizadas en México al respecto, Ruiz (1981) encuestó a 5 mil 370 alumnos de 52 carreras pertenecientes a siete universidades públicas, con el propósito de indagar los factores que influyen en la elección de carrera. El autor encontró que el que más importa es la autonomía; es decir, los estudiantes

hicieron una elección basada en sus intereses intrínsecos. Otros factores sobresalientes, pero no tan importantes, fueron la utilidad económica, la popularidad de la carrera y sus costos; estos factores responden a una elección basada en la motivación extrínseca.

En los estudiantes normalistas la motivación extrínseca puede tomar un papel más importante en la elección que en los universitarios. La investigación realizada en México sobre los motivos extrínsecos que influyen en la elección de la carrera de profesor de educación primaria (Galván, 1981; Calvo, 1980; Reyes y Zúñiga, 1994; Mercado, 1997; Torres, 1996) señala que éstos tienen un papel importante en la selección de la carrera; entre otros aspectos, están relacionados con la situación económica de la familia que no les permite estudiar la carrera de su preferencia y con no haber podido ingresar a una universitaria. Asimismo, el deseo de sus padres de que estudien para maestros tiene un papel muy importante en la elección. El presente trabajo parte de la hipótesis de que los alumnos normalistas que ingresan influidos por motivos extrínsecos pueden tener una actitud diferente hacia la carrera y, posiblemente, hacia la profesión. Un estudiante que la escoge con autonomía, por vocación, puede ser más positivo que aquel que la eligió porque no pudo estudiar alguna otra carrera de su interés.

Reyes y Zúñiga (1994) señalan que 30% de los alumnos del plan 84 (licenciatura) ingresaron a la normal como una segunda opción y que, según sus propios profesores, tenían una actitud diferente que se expresaba en desinterés y falta de entusiasmo en las actividades académicas (p. 62). Es posible que la relación entre estas dos variables generen, en el futuro profesor, un desempeño profesional menos comprometido y, por lo tanto, menos eficaz que quienes la eligieron por motivos intrínsecos. Los motivos, intrínsecos o extrínsecos, por los cuales se escogió la carrera pueden pervivir durante el ejercicio de la profesión. En un estudio realizado con profesores de educación básica de la Ciudad de México (De Ibarrola, Silva y Castelán, 1997), 40% manifestó que eligieron la profesión por cuestiones económicas, por tradición familiar y la facilidad de ingreso a la normal; es decir, extrínsecos. Asimismo un estudio longitudinal (1964-1984) realizado en Estados Unidos (Kottkamp, Provenzo y Cohn, 1986) señala que, en general, existe estabilidad en los profesores sobre las recompensas intrínsecas e extrínsecas que perciben de la profesión. A partir del estudio mexicano y del estadounidense se podría conjutar que el tipo de

motivación que determina el ingreso a la carrera se mantiene durante el ejercicio de la profesión normalista.

Por otro lado, la educación normal ha tenido cambios estructurales importantes que pudieron afectar la actitud hacia la carrera por parte de los aspirantes. A partir de 1972 la duración pasó de tres a cuatro años y al egresado se le acreditaba una formación simultánea de profesor de educación primaria y bachiller. Durante la administración del secretario Fernando Solana, a principios de la década de los ochenta, se gestó la reforma curricular de ese nivel educativo. El secretario Solana (1980) propuso que los aspirantes a maestros cursaran bachillerato; la reforma concluyó con el denominado plan 84 (por el año en que comenzó a operar) la que elevó la carrera a nivel licenciatura.

Un efecto notable del plan 84 fue que la transformación de la carrera en licenciatura ocasionó un descenso en la matrícula. Después de su expansión acelerada ocurrida durante la década de los setenta y principios de los años ochenta, la matrícula de la educación normal primaria llegó a 157 mil 400 estudiantes durante el ciclo escolar 1980-1981 y descendió a 72 mil 100 en 1984-1985; en el ciclo 1990-1991 llegó a su punto más bajo con 26 mil 500 alumnos (SEP, 1997). Posiblemente por la insuficiencia de espacios en la educación superior universitaria, y la política educativa de aquella época, la matrícula comenzó a recuperarse a mediados de la década pasada hasta alcanzar 50 mil 581 estudiantes en el ciclo escolar 1997-1998. A partir de la presente década la matrícula está disminuyendo paulatinamente. En 2004-2005 fue de 43 mil 230 estudiantes, pero con tendencia a la estabilidad (SEP, 2006).

Se ha investigado que los motivos extrínsecos tienen una influencia importante en la elección de la carrera de profesor de educación primaria. Sin embargo, no se ha investigado si las actitudes hacia la carrera –como producto del estatus de la profesión, el contexto social y los cambios curriculares– han tenido modificaciones a lo largo de las generaciones de normalistas y si están relacionadas con el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) que influye en el ingreso. La investigación sobre las actitudes es importante porque puede afectar el futuro trabajo profesional de los estudiantes normalistas. Un individuo con mejor actitud hacia su trabajo puede tener un mejor desempeño (Steers y Porter, 1991:2). Asimismo, a pesar de que la mayoría de los estudiantes normalistas son del sexo femenino, no se ha investigado si existen diferencias de género en la actitud hacia la carrera.

El propósito del presente estudio fue investigar si existe relación entre el tipo de motivación de ingreso y las actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria; y si tal relación ha tenido modificaciones a lo largo de dos generaciones de estudiantes normalistas de ambos sexos. Las preguntas principales de las que partió el estudio fueron:

- 1) ¿Existe relación entre el tipo de motivación de ingreso (intrínseca o extrínseca) y las actitudes de los estudiantes de primer ingreso hacia la carrera de profesor de educación primaria?
- 2) ¿Existen diferencias en el tipo de motivación que determinó la elección de la carrera y las actitudes entre dos generaciones de estudiantes normalistas de primer ingreso?
- 3) ¿Existen diferencias en la actitud hacia la carrera en función del género de los estudiantes?

Marco teórico-conceptual

El presente estudio parte de la premisa de que la motivación y la actitud son constructos diferentes. La motivación se dirige a una meta, puede ser débil o fuerte; la actitud a un objeto, puede ser negativa o positiva (Baker, citado en Taeko, 2004). La relación entre estas dos variables se ha examinado con cierta profusión en la enseñanza de la matemática (Allison y Pintrich, 1997) y, de manera más sobresaliente, en la investigación de la enseñanza del inglés como segunda lengua; el autor que más ha trabajado esta relación es Robert Gardner (Masgoret y Gardner, 2003) quien creó un modelo teórico para explicar el aprendizaje de una segunda lengua que es denominado socio-educativo y asume que la motivación, actitudes y ansiedad en el aprendizaje están relacionadas con el estudio de una segunda lengua (Gardner, 2005).

El marco conceptual que se empleó en esta investigación proviene principalmente de las teorías de la autodeterminación (*self determination theory*) de Deci y Ryan (2000) y las de la acción razonada y del comportamiento planeado (*theory of planned behavior*) (Fishbein y Azjen, 1975; Ajzen y Fishbein, 2000). Ambas se clasifican dentro de las teorías cognitivas de la motivación y las actitudes, respectivamente.

La palabra motivación se deriva del latín *moveare*: es la fuerza que inicia, mantiene y dirige el comportamiento (Steers y Porter, 1991). De acuerdo con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), en

la elección de alguna actividad pueden intervenir dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La primera representa el prototipo del comportamiento autodeterminado, los individuos siguen natural y espontáneamente sus intereses en la elección. Entre las cualidades asociadas con la motivación intrínseca están el interés, el gozo y un involucramiento directo con el entorno (Deci y Ryan, 1991). En cambio, en una elección extrínseca el individuo se guía por las recompensas externas; contrariamente a la intrínseca, el *locus* de control de la extrínseca es externo; el individuo guía su elección por motivos ajenos a sus propios intereses; el involucramiento es calculado.

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), el comportamiento de los individuos cuya elección está determinada por motivos extrínsecos está regulado por recompensas externas, lo que los hace menos comprometidos con su desempeño y tienen menos confianza en lo que hacen (Ryan, y Deci, 2000); lo que puede dar una actitud menos favorable hacia un objeto. Bajo estas consideraciones, los estudiantes normalistas que eligieron la carrera por motivos extrínsecos pueden tener una actitud menos favorable hacia ella y su desempeño profesional. La motivación intrínseca está asociada con la autopercepción de altos niveles de competencia y disfrute del trabajo u ocupación (Deci y Ryan, 1991); ello puede apoyar la hipótesis de que los estudiantes normalistas que ingresaron por motivos intrínsecos pueden tener una mejor actitud hacia la carrera que eligieron estudiar.

Las teorías de la acción razonada y del comportamiento planeado

La teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975) supone las actitudes, cuyo último fin es predecir el comportamiento de los individuos; postula que el comportamiento está determinado por las creencias y éstas, a su vez, influyen en la formación de la actitud. Los autores adoptan la definición de actitud más aceptada: "es una predisposición aprendida a responder de una manera favorable o desfavorable ante un objeto dado" (Fishbein y Azjen, 1975:6). Las actitudes específicas pueden ser estables a lo largo del tiempo (Ajzen, 2005). Las creencias se refieren a la información que el individuo tiene acerca del objeto; específicamente las creencias ligas al objeto con un atributo (Fishbein, y Ajzen, 1975). Las actitudes, junto con las normas subjetivas, influyen en las intenciones para desempeñar un comportamiento (Ajzen, 2001). Las normas subjetivas se refieren

al valor que el individuo le da al objeto en cuestión (por ejemplo: bueno o malo). Las intenciones suponen el determinante más inmediato del comportamiento del sujeto.

La teoría del comportamiento planeado (Ajzen, 1991) es una extensión de la acción razonada. Esta teoría postula que el comportamiento humano está influido por tres grandes factores: 1) actitud favorable o desfavorable hacia el objeto, 2) presión social para desempeñar o no el comportamiento (norma subjetiva) y 3) la percepción del control de comportamiento que desempeñará el sujeto. Este último concepto es una de las adiciones de la teoría, el que la diferencia de la teoría de la acción razonada; este concepto está inspirado en la teoría de la auto-eficacia de Bandura. La percepción de control de comportamiento guía las intenciones del comportamiento mismo. En combinación con la actitud hacia el comportamiento, la norma subjetiva y la percepción del control del comportamiento conducen a la formación de la intención de comportarse de alguna u otra manera. Como regla general: entre más favorable sea la actitud, la norma subjetiva y la percepción de control del comportamiento, más fuerte será la intención de la persona de ejecutar o desempeñar determinado comportamiento (Davis, Ajzen, Saunders y Williams, 2002). Se espera que las personas lleven a cabo sus intenciones cuando se presente la oportunidad de hacerlo. En la medida en que la percepción de control de comportamiento sea congruente con la realidad, podrá ser un factor que garantice el control y una predicción del comportamiento en cuestión (Ajzen, 1991).

Procedimiento

Población

La población participante estuvo conformada por dos muestras de estudiantes de primer ingreso a una normal pública, en los planes o programas curriculares conocidos como 84 y 97; este último es el plan curricular vigente desde el año que le da su nombre. La selección de las muestras que conforman el presente estudio tiene antecedentes en una investigación realizada en la década de los ochenta con alumnos normalistas de primer ingreso del plan curricular 1975 reestructurado (García Garduño, 1983). En esa época, los estudios de profesor de educación normal primaria estaban situados en el nivel bachillerato, para continuar la investigación iniciada, se decidió ampliarla a estudiantes de licenciatura. Los

datos reportados en este estudio fueron recolectados en los años 1996 (plan 84) y 2002 (plan 97).

El número de participantes se escogió basado en un criterio de cuotas; se consideró que 30% de estudiantes era suficientemente representativo de la población de primer ingreso del plan 84. Para efectos de comparación estadística, la muestra del 97 se eligió con base en una cuota que igualara el número de participantes de la del 84. Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo aleatorio, con grupos intactos por medio de un muestreo aleatorio simple. La proporción de mujeres y hombres de ambas (84 y 97) muestras reflejó la distribución real de la población estudiantil; por ejemplo, en el ciclo escolar 1995-1996 estaba conformada por mil 549 estudiantes: mil 292 mujeres (83%) y 257 hombres (17%), la cual resulta muy similar a la proporción de la muestra empleada en el presente trabajo (datos proporcionados por la oficina de Control Escolar de la institución, junio de 1996).

Las razones para seleccionar a estudiantes de primer ingreso y no a los de semestres superiores, fue la suposición de que las creencias, actitudes, los motivos de elección de la carrera y expectativas estaban menos influidos por el entorno escolar. La población sujeta de estudio se constituyó por grupos intactos, a pesar de que la mayoría de la población participante era de primer ingreso, algunos de ellos estaban en el segundo semestre. Por alguna razón (desconocida por el autor), cursaban una materia correspondiente al primer semestre de la carrera. Se decidió incluirlos dado que cumplían con el criterio de ser de reciente ingreso y su proporción es relativamente semejante en las dos muestras.

Muestra del plan 84: participaron 140 estudiantes, 119 del sexo femenino (85%) y 21 del masculino (15%) que cursaban el segundo semestre en una escuela normal pública del centro del país. El promedio de edad era de 20.3 años (± 2.0), con un rango de 18 a 26 años. La muestra seleccionada del plan 84 representó un 31% del total de la población de primer ingreso (450 estudiantes).

Muestra del plan 97: estuvo integrada por 116 estudiantes, 99 mujeres (85%) y 17 hombres (15%), 103 del primer semestre (89%) y 13 (11%) del segundo semestre; su promedio de edad era de 19.44 años (± 1.81) y un rango de 17 a 26 años. La muestra representó aproximadamente 42% de la población total de primer ingreso (274 estudiantes).

Instrumentos

El cuestionario de motivos de ingreso y expectativas (García Garduño, 1983) se adaptó con el objeto de identificar qué determinó la elección de la carrera de los estudiantes. Los motivos se dividieron en intrínsecos y extrínsecos. Los siguientes indicadores sirvieron para distinguir los primeros: 1) ingresó porque fue la carrera que más le interesó estudiar; 2) piensa continuar estudiando en instituciones relacionadas directamente con la actividad magisterial; 3) no preferiría estar cursando otros estudios en lugar de la normal; 4) sus intenciones son terminar la carrera y ejercer la profesión y 5) cree que el ser maestro es su vocación.

Los motivos extrínsecos se identificaron con indicadores opuestos a los anteriores: a) ingresó principalmente por motivos familiares o económicos, independientes o contrarios a su propio interés vocacional; b) piensa continuar estudiando alguna carrera o posgrado no relacionado con la educación; c) preferiría estar cursando otros estudios en lugar de la normal; d) sus intenciones son terminar la carrera y trabajar en algo diferente a la profesión de maestro y e) cree que la carrera de profesor de educación primaria no es su vocación. La validez de estos indicadores proviene tanto del estudio que realizó el autor del instrumento (García Garduño, 1983) como de la investigación sobre los motivos de ingreso de diversos autores en torno a los motivos que influyen en el ingreso a la normal y a la profesión de maestro (Galván, 1981; Calvo, 1980; Reyes y Zúñiga 1994; Torres, 1996; De Ibarrola, Silva y Castelán 1997; Mercado, 1997).

El cuestionario original contenía siete reactivos; el instrumento conservó sus características, pero se le añadieron otros reactivos para explorar datos demográficos. En suma, el nuevo instrumento que se aplicó a las generaciones de los planes 84 y 97 creció a 14 reactivos, pero no se modificó en lo sustancial, sólo se adaptó a las circunstancias actuales. La confiabilidad obtenida por medio de la KR-20 fue .80 (García Garduño, 1983), la cual puede considerarse alta. La KR-20 proporciona un tipo de estimación de la confiabilidad análogo a la división por mitades que indica la consistencia del instrumento (Wainerman, 1976; Magnusson, 1969).

Calificación de la motivación intrínseca y de la extrínseca. Se consideró que un estudiante ingresó por motivación intrínseca cuando presentó **todas** las características de este tipo de motivación anotadas. Se consideró que ingresó por motivos extrínsecos cuando en su respuesta existió **al menos**

una de las características de la motivación extrínseca anotadas. La validez de los criterios de calificación proviene tanto de la teoría de la motivación de Ryan y Deci (2000) como de los hallazgos de la investigación empírica sobre los motivos de elección de la carrera de profesor de educación primaria citados arriba.

Se empleó el *diferencial semántico* (DS) para medir la actitud de los estudiantes hacia la carrera de profesor de educación primaria. Una revisión de la literatura contemporánea sobre investigación de las actitudes muestra que el diferencial semántico es uno de los instrumentos más empleados para la investigación en esa área (Aiken, 1996). El DS se originó en los trabajos de Charles Osgood, a principios de los años cincuenta como una técnica para situar a las personas en sus respuestas a pares de adjetivos bipolares; sirve para medir el significado (connotación). El DS puede diferenciar la distancia psicológica entre las palabras, la cual asume que los puntos opuestos representan extremos equidistantes de un espacio semántico, que tiene un punto neutral o punto cero. Un presupuesto básico para el DS como técnica para medir actitudes es que las personas tienen diferentes significados para los mismos signos o palabras, en la medida en que varíen sus conductas hacia los objetos que representan, la frecuencia con que el objeto y el signo que se asocian, y la de la asociación de un signo con otros signos (Díaz Guerrero y Salas, 1975:33).

A pesar de que el DS no es un instrumento psicométrico en toda la extensión del concepto, diversas investigaciones han demostrado su confiabilidad y validez (Díaz-Guerrero y Salas, 1975). Tiene tres dimensiones o factores: evaluación, potencia y actividad: la dimensión de mayor peso factorial es la de evaluación y fue la que se eligió para este estudio. Ésta ha sido ampliamente validada en la investigación de actitudes, ya que se ha identificado a la actitud como una respuesta evaluativa (Heise, 1976). De la adaptación del instrumento al español, realizada por Díaz-Guerrero y Salas (1975), se seleccionaron ocho pares de escalas bipolares de la *dimensión evaluativa*, pertinentes para juzgar la carrera de profesor de educación primaria:

- 1) agradable-desagradable,
- 2) grandiosa-insignificante,
- 3) admirable-despreciable,
- 4) soportable-insopportable,
- 5) divertida-aburrida,

- 6) bonitafea,
- 7) buena-mala, y
- 8) simpática-antipática.

Las instrucciones de aplicación fueron las mismas que emplearon Díaz-Guerrero y Salas (1975) en la mencionada adaptación al español. Con el fin de evitar el efecto de *halo*, las dirección de las escalas (favorable o desfavorable) fue mezclada en forma aleatoria (Heise, 1976). Se empleó la forma de calificación sugerida por Osgood (citado en Díaz-Guerrero y Salas, 1975) que consiste en asignar la puntuación 1 al polo desfavorable, la 7 al favorable y 4 al punto neutral. El diferencial semántico se aplicó a las dos poblaciones de estudiantes bajo las mismas condiciones y procedimientos.

La aplicación de los instrumentos fue grupal y anónima. Se les informó que el propósito del estudio era conocer los motivos que les llevaron a elegir la carrera de profesor de educación primaria y sobre sus planes. Con la información vertida en el cuestionario de motivos de ingreso los alumnos de ambas muestras fueron clasificados y agrupados de acuerdo con su tipo de motivación (intrínseca o extrínseca).

Se comparó el promedio global de la actitud y por escala de la población, agrupada por el tipo de motivación y género de los estudiantes, por medio de la prueba *t* para grupos independientes y la *U* de Mann Whitney. Las diferencias significativas fueron valoradas por medio de la *d* de Cohen para estimar el tamaño del efecto. A partir de su 4^a edición el *Manual de estilo de la APA* (American Psychological Association, 1994) recomendó estimar la magnitud o tamaño del efecto de las diferencias significativas encontradas en la investigación. El tamaño del efecto sirve para comparar el impacto de las diferencias (Cohen, 1990; Coe, 2000); esta técnica estadística es importante en la investigación cuantitativa porque nos indica la magnitud de las diferencias o de tratamiento entre un grupo y otro (Thalheimer y Cook, 2002). Ahora, con las nuevas recomendaciones de la APA (2002), es necesario que en las comparaciones estadísticas se reporte el tamaño del efecto. No basta con saber si existen diferencias significativas, hay qué saber su magnitud.

El creador de la técnica estadística *d* de Cohen, la más empleada para medir la magnitud o tamaño de las diferencias, señala una regla general

para interpretar los resultados: un efecto de .20 es pequeño, .50 mediano y .80 grande. La interpretación es semejante a los puntajes Z de una distribución normal (Cohen, 1992). Por ejemplo, un tamaño del efecto de .50 (mediano) significaría que el promedio de puntuación en el grupo *experimental* (o su equivalente) supera el promedio de 49% de la población del grupo *control* (o su equivalente).

Análisis de resultados

Actitud hacia la carrera

En el análisis que se presenta a continuación, puede apreciarse que los estudiantes normalistas, sin diferenciarlos por sexo, generación o tipo de motivación, tienen una actitud muy positiva acerca de la carrera de profesor. La comparación por género de la población, sin diferenciar la generación a la que pertenecen, revela que el femenino tiene mejor actitud hacia la carrera que su contraparte masculina, $t(2\ 254)=3.583$, $p=<01$, tamaño del efecto=.31. De acuerdo con el tamaño del efecto de Cohen, 62% de las mujeres está por encima de la media de su contraparte masculina. Es decir, alrededor de 12% de la población femenina supera la media de la población masculina.

Sin embargo, el cuadro 1 señala que la comparación global de la actitud entre los planes 84 y 97 no revela diferencias significativas; las diferencias se presentaron en relación con el género de los estudiantes. Puede apreciarse que las mujeres de las dos generaciones de normalistas tienen una mejor actitud hacia la carrera, en casi todas las escalas del diferencial semántico. El mayor tamaño del efecto se da en las escalas: admirable-despreciable, divertida-aburrida y bonitafea. Esto puede indicar que las alumnas tienen una mejor concepción de la carrera que los varones y que viven sus estudios de manera más placentera. El tamaño del efecto es pequeño. Entre un 7 y 10% de las mujeres están por encima de la media (50%) de su contraparte masculina.

Relación entre actitud, generación y género

El cuadro 2 presenta la comparación por género del plan 84. Por los conceptos a los que aluden las tres escalas en que se presentaron las diferencias, se puede apreciar que las mujeres valoran y disfrutan más la carrera que los hombres. El tamaño del efecto mayor se dio en la escala divertida-aburrida.

CUADRO 1

Comparación de la actitud hacia la carrera de profesor de educación primaria por género, (población total)

Escala de actitud	Género	N	Media	D.E.	Valor t	gl	Signif.	Tamaño del efecto (<i>d</i> de Cohen)
Comparación global	Plan 97	116	52.28	4.063	0.190	254	.850	
	Plan 84	140	52.17	4.743				
1. Agradable-desagradable	F	218	06.7248	0.794	2.201	254	.029*	0.19
	M	38	06.4737	0.624				
2. Grandiosa-insignificante	F	218	06.3440	0.863	1.996	254	.047*	0.18
	M	38	06.0263	1.04				
3. Admirable-despreciable	F	218	06.7844	0.640	3.767	254	.000***	0.26
	M	38	06.3947	0.632				
4. Soportable-insopportable	F	218	06.4817	0.873	1.748	254	.082	
	M	38	06.2368	0.763				
5. Divertida-aburrida	F	218	06.5275	0.766	4.121	254	.000***	0.30
	M	38	05.8421	1.295				
6. Bonitafea	F	218	06.6881	0.6806	3.458	254	.001**	0.26
	M	38	06.1842	1.15				
7. Buena-mala	F	218	06.5734	1.015	.694	254	.488	
	M	38	06.4474	1.23				
8. Simpática-antipática	F	218	06.5229	0.746	2.417	254	.016*	0.21
	M	38	06.1579	1.04				

*p <.05, **p< .01, ***p>001

N= Tamaño de la población; D.E.= desviación estándar; gl = grados de libertad; signif.= significancia estadística.

CUADRO 2

Diferencias por género en la actitud hacia la carrera de profesor, plan 84

Escala de actitud	Género	N	Media	D.E.	Valor t	gl	Signif.	Tamaño del efecto (<i>d</i> de Cohen)
1. Agradable-desagradable	F	119	6.7143	.7148	1.438	138	.153	
	M	21	6.4762	.6016				
2. Grandiosa-insignificante	F	119	6.2521	.9934	.474	138	.636	
	M	21	6.1429	.8536				
3. Admirable-despreciable	F	119	6.7479	.5557	1.701	138	.090	
	M	21	6.3810	.9207				
4. Soportable-insoportable	F	119	6.5294	.8112	.052	138	.600	
	M	21	6.4286	.8106				
5. Divertida-aburrida	F	119	6.5462	.9633	2.204	138	.018*	0.33
	M	21	5.6667	1.5275				
6. Bonitafea	F	119	6.6891	.8901	2.650	138	.009**	0.26
	M	21	6.0952	1.2611				
7. Buena-mala	F	119	6.5378	1.1846	0.053	138	.959	
	M	21	6.5238	.8729				
8. Simpática-antipática	F	119	6.5714	.9073	2.201	138	.029*	0.26
	M	21	6.0952	.9437				

* $p < .05$, ** $p < .01$

N= Tamaño de la población; D.E.= Desviación estándar; gl= Grados de libertad; Signif.= Significancia estadística.

En la generación del plan 97 (cuadro 3) las diferencias entre género se presentan en cuatro escalas. A las mujeres les parece más grandiosa, sopor-table, divertida y bonita que a sus contrapartes del sexo masculino. Es decir, ellas tienen un mejor concepto de la carrera. Nuevamente, la magnitud del efecto es pequeña; indica que la media de actitud del grupo femenino está entre 10 a 13% arriba de la media del masculino.

CUADRO 3

Diferencias por género en la actitud hacia la carrera de profesor, plan 97

Escala de actitud	Género	N	Media	D.E.	Valor t	gl	Signif.	Tamaño del efecto (d de Cohen)
1. Agradable-desagradable	F M	99 17	6.74 6.47	.55 .80				
2. Grandiosa-insignificante	F M	99 17	6.45 5.88	.81 .78	2.700	114	.008**	0.33
3. Admirable-despreciable	F M	99 17	6.83 6.41	.47 .87				
4. Soportable-insopportable	F M	99 17	6.42 6.00	.77 .79	2.090	114	.039*	0.26
5. Divertida-aburrida	F M	99 17	6.51 6.06	.76 .90	2.174	114	.032*	0.26
6. Bonitafea	F M	98 17	6.69 6.29	.62 .85				
7. Buena-mala	F M	99 17	6.62 6.35	.89 .86				
8. Simpática-antipática	F M	99 17	6.46 6.24	.77 .90	1.102	114	.273	

*p < .05, **p < .01

N= Tamaño de la población; D.E.= desviación estándar; gl= grados de libertad; Signif.= significancia estadística.

Tipo de motivación y actitud hacia la carrera

El cuadro 4 muestra la distribución del tipo de motivación de los estudiantes de los planes 84 y 97. Se observa que existe una proporción significativamente mayor en los del 84 que ingresaron por motivos extrínsecos y una mayor proporción de estudiantes del 97 que lo hicieron por motivos intrínsecos. No se encontraron diferencias entre el tipo de motivación y la actitud hacia la carrera, sin diferenciar la generación a la que pertenecen, $t(2, 254) = .983$, $p = .328$.

CUADRO 4

Tipo de motivación que determinó el ingreso a la normal

Plan 84		Plan 97		Prueba de U de Mann-Whitney
N= 140		N= 116		
<i>Intrínseca%</i>	<i>Extrínseca%</i>	<i>Extrínseca %</i>	<i>Intrínseca%</i>	
43	57	41	59	Z= -2.643*

* $p < .008$

El cuadro 5 señala que existen diferencias en la actitud global hacia la carrera de acuerdo con el tipo de motivación de los estudiantes; se presentaron diferencias significativas en seis de las ocho escalas del DS en la población total, sin diferenciar el plan o programa curricular al que pertenecen. Los estudiantes con motivación intrínseca tienen una mejor actitud hacia la carrera; el mayor tamaño o magnitud del efecto se manifiesta en la escala admirable-despreciable; el menor en la escala grandiosa-insignificante; no obstante, el tamaño del efecto es pequeño.

CUADRO 5

Tipo de motivación y actitud hacia la carrera (global)

Escala de actitud	Tipo de motivac.	N	Media	D.E.	Valor t	gl	Signif.	Tamaño del efecto (<i>d</i> de Cohen)
Comparación global	I	129	53.17	3.40	3.54	254	.001**	0.22
	E	127	51.25	5.072				
1. Agradable- desagradable	I	129	6.81	.596	3.170	254	.002**	0.19
	E	127	6.56	.686				
2. Grandiosa- insignificante	I	129	6.81	.501	2.138	254	.034*	0.13
	E	127	6.65	.684				
3. Admirable- despreciable	I	129	6.52	.740	4.049	254	.000***	0.24
	E	127	6.08	1.009				

(CONTINÚA)

CUADRO 5 / CONTINUACIÓN

Escala de actitud	Tipo de motivac.	N	Media	D.E.	Valor t	gl	Signif.	Tamaño del efecto (<i>d</i> de Cohen)
4. Soportable-insoportable	I E	129 127	6.51 6.38	.781 .816	1.338	254	.182	—
5. Divertida-aburrida	I E	129 127	6.60 6.24	.711 1.160	2.993	254	.003**	0.18
6. Bonitafea	I E	129 127	6.74 6.49	.56623 1.046	2.357	254	.019*	0.15
7. Buena-mala	I E	129 127	6.64 6.46	.856 1.181	1.386	254	.167	—
8. Simpática-antipática	I E	129 127	6.53 6.40	.781 .945	1.229	254	.220	—

* $p<.05$, ** $p<01$, *** $p>001$

N= Tamaño de la población; D.E.= desviación estándar; gl= grados de libertad; Signif.= significancia estadística; I = intrínseca, E= extrínseca.

Los estudiantes del plan 84 no presentan diferencias significativas entre su actitud global y tipo de motivación que determinó su ingreso la carrera ($t_2, 138=1.185, p=.238$) ni en las ocho escalas del DS.

En el cuadro 6 se puede observar que en los estudiantes del plan 97 existen diferencias en su actitud hacia la carrera, en su promedio global y en siete de las ocho escalas; los que ingresaron determinados por una actitud intrínseca son más positivos. Sin embargo, el tamaño del efecto señala que las diferencias son pequeñas. El grupo de aquéllos con motivación intrínseca están entre un 5 y 8% sobre el promedio de los estudiantes con extrínseca.

CUADRO 6
Tipo motivación y actitud, plan 97

Escala de actitud	Tipo de motivac.	N	Media	D.E.	Valor t	gl	Signif.	Tamaño del efecto (<i>d</i> de Cohen)
Comparación global	I	69	53.94	2.383	4.460	114	.000***	0.41
	E	47	50.68	4.612				
1. Agradable-desagradable	I	69	6.87	.341	3.518	114	.001**	0.33
	E	47	6.45	.774				
2. Grandiosa-insignificante	I	69	6.65	.593	4.844	114	.000***	0.40
	E	47	5.96	.952				
3. Admirable-despreciable	I	69	6.88	.324	2.424	114	.019*	0.23
	E	47	6.60	.771				
4. Soportable-insoportable	I	69	6.52	.705	2.729	114	.007**	0.24
	E	47	6.13	.856				
5. Divertida-aburrida	I	69	6.62	.677	2.962	114	.004**	0.28
	E	47	6.17	.896				
6. Bonitafea	I	69	6.80	.447	2.965	114	.004**	0.29
	E	47	6.39	.861				
7. Buena-mala	I	69	6.71	.69	1.819	114	.073	
	E	47	6.38	1.09				
8. Simpática-antipática	I	69	6.52	.823	1.449	114	.137	
	E	47	6.30	.754				

p* <.05, *p* < 01, ****p*>001

N= Tamaño de la población; D.E.= desviación estándar; gl= grados de libertad; Signif.= significancia estadística; I = intrínseca; E= extrínseca.

Discusión

El propósito del presente estudio fue examinar la relación que existe entre el tipo de motivación que determinó el ingreso de los estudiantes de dos generaciones a la normal primaria y su relación con la actitud hacia la carrera. La generación del plan 97 tuvo mejor desempeño académico en el bachillerato y en el primer año de la normal que la del plan 84.

En general, la actitud de los estudiantes hacia la carrera es muy positiva. Sin embargo existen diferencias de género; el sexo femenino tiene una actitud más positiva. Las comparaciones del tamaño del efecto son de mayor magnitud en la generación del plan 97 que en la del 84.

Se encontró que casi la mitad de los estudiantes (45%) eligen la carrera determinados por una motivación extrínseca. A pesar de ello, la actitud, en ambos tipos (con motivación extrínseca o intrínseca), es muy positiva ya que sitúa en el polo positivo del DS, se comprobó la hipótesis de que los estudiantes con motivación intrínseca tienen una actitud aún más positiva. No obstante, debe notarse que estas diferencias se dieron en la población global (sin diferenciar generaciones) y en la correspondiente al plan 97. La generación del 84 no presentó diferencias, ni globales ni en las escalas, entre su actitud y tipo de motivación, lo cual puede revelar que tanto los estudiantes con motivación intrínseca como extrínseca tenían una actitud igualmente positiva. Esta situación puede deberse al hecho de que varios de ellos tenían un promedio mayor de edad que sus contrapartes del plan 97 y, probablemente, para una parte importante, la normal era una de sus últimas opciones para continuar estudiando.

El estudio de Torres (1996) confirma esta hipótesis. La autora encontró que una parte importante de los alumnos de ese plan y generación ya habían intentado sin éxito ingresar a cursar otros planes universitarios. Es probable que la generación del 84 no se comportó como un grupo típico de estudiantes normalistas de primer ingreso. Los del plan 97 parecen un mejor grupo de futuros profesores; menos de 40% de ellos ingresó determinado por su motivación intrínseca; en cambio en el 84, este tipo de estudiantes supera 60%. Se podría inferir que parte importante de ellos lo hicieron por circunstancias no planeadas más que por vocación. Esta situación no sólo ocurre en México, sino también en otras latitudes. Jenkins (1998) encontró que profesores de ciencias del nivel secundario en Inglaterra, ingresaron a la profesión por factores circunstanciales más que por vocación.

Por otro lado, es de llamar la atención que las mujeres tengan una mejor actitud hacia la carrera. Es decir, le dan mayor valor. A pesar de que el tamaño del efecto es pequeño, tal situación puede revelar que, además de disfrutar y valorar más, ellas podrían desempeñarse mejor que los hombres en su trabajo pues, según Steers y Porter (1991), las actitudes

afectan el desempeño profesional. Sin embargo, los datos del presente estudio no son suficientes para apoyar esta hipótesis; de tal modo, de acuerdo con la teoría de Deci, Koestner y Ryan 2001) se podría afirmar que los futuros profesores y los maestros en ejercicio que eligieron la carrera por motivos extrínsecos pueden tener un desempeño menos comprometido con la profesión, el cual está guiado básicamente por las recompensas externas.

Actualmente existen 559 mil 499 maestros de educación básica (SEP, 2004); extrapolando los resultados de la presente investigación y con base en los hallazgos del estudio de De Ibarrola, Silva y Castelán (1997), existe alrededor de 40% de docentes que eligió la carrera basado en su motivación extrínseca, lo que significa que más 200 mil maestros pueden tener un involucramiento con su profesión menos comprometido y más calculado que quienes lo hicieron por cuestiones intrínsecas. Por otra parte, el hecho de que los estudiantes con motivación intrínseca tengan un mejor concepto o actitud hacia la carrera puede también influir en el desempeño de la profesión. Sin embargo, hay que hacer notar que ambos grupos tienen una actitud favorable. Las actitudes de los maestros, como lo señala el estudio de Kottkamp *et al.* (1986) tienden a ser estables a lo largo del tiempo.

No obstante que existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la carrera, tanto global como en la mayoría de las escalas y en el tipo de motivación, debe señalarse que el tamaño del efecto de las diferencias encontradas es pequeño; en términos reales representa que los estudiantes con motivación intrínseca se sitúan entre un 55 y 66% arriba de la media (50%) de los grupos con motivación extrínseca. Es decir, la media en la actitud de un estudiante con motivación intrínseca es superior en entre 5 y 15% a la de otro con extrínseca. El presente estudio está limitado para dar cuenta de qué tanto esa diferencia –de entre 5 y 15%– afecta el desempeño profesional de los maestros. Si entre un 5 y 15% de los futuros maestros tuviera una mejor actitud; disfruta, valora y acepta mejor su carrera, se estaría hablando de entre 30 mil y 55 mil profesores de primaria en ejercicio cuya actitud más positiva hacia la profesión podría determinar un mejor desempeño profesional. Ese posible mejor desempeño podría afectar a 30 alumnos por grupo durante unos 30 años que dura, en promedio, el trabajo de un maestro en aula, la cifra de alumnos podría

extenderse, aproximadamente a 3 y hasta 5.5 millones que gozaría de un desempeño más comprometido de sus maestros. Es decir, un tamaño del efecto por pequeño que sea puede tener repercusiones importantes en sus alumnos.

Si se empleara la teoría del comportamiento Fishbein y Ajzen (1975) y de Ajzen y Fishbein (2000), las actitudes del individuo junto con las normas subjetivas influyen en las intenciones para desempeñar un comportamiento (Ajzen y Fishbein, 2000). Las *normas subjetivas* se refieren al valor que el individuo le da al objeto en cuestión, las de ambos tipos de estudiantes les señalan que su medio social y familiar aprueba la elección de la carrera. Sin embargo, aquéllos cuya elección fue de tipo extrínseco les puede parecer que la carrera no goza de toda la aprobación de su círculo social inmediato, pues tiene un menor estatus en comparación con otras profesiones.

Sin embargo, mientras los estudiantes con motivación intrínseca tienen *intenciones* de permanecer en la profesión, los otros (motivación extrínseca) desean abandonarla en cuanto les sea posible. *El control percibido del comportamiento a desempeñar* es alto para ambos tipos de estudiantes, en el caso del ingreso a la normal. En el momento del ejercicio profesional, los estudiantes con motivación extrínseca percibirán poco control de poder desempeñarse en otra profesión, los nuevos maestros tendrán pocas oportunidades de encontrar una ocupación que les ofrezca seguridad, horario y, en general, las condiciones de trabajo del magisterio. Por lo tanto, es poco probable que exista una alta deserción. Debido a que las actitudes son estables, los profesores que eligieron la carrera, fundamentalmente por factores intrínsecos, disfrutarán la profesión y pocas veces se preguntarán si hicieron la elección correcta. El caso contrario será para los maestros que ingresaron, fundamentalmente, por motivos extrínsecos, ellos frecuentemente dudarán de la elección y su discurso puede estar mezclado con sentimientos ambivalentes hacia la profesión, como es el caso del maestro Clemente. Las actitudes del individuo junto con las normas subjetivas influyen en las intenciones para desempeñar un comportamiento (Ajzen y Fishbein 2000).

Los estudiantes que eligieron la carrera determinados por una motivación intrínseca, hicieron una elección autónoma determinada internamente por sus intereses vocacionales; en los otros estuvo determinada

por intereses o factores externos como el hecho de que ellos o su familia no pudieran sostener los estudios de su preferencia, obtener admisión a los mismos o simplemente porque pensaron que era lo que más les convenía estudiar.

Quienes ingresaron por motivos intrínsecos tienen una actitud más favorable hacia la carrera de profesor de educación primaria y la profesión; las disfrutan y se sienten más satisfechos con su elección; además tienen intenciones de permanecer en la profesión de manera indefinida. En cambio, los estudiantes que eligieron la carrera básicamente por motivos extrínsecos disfrutan menos sus estudios y la profesión que eligieron; padecen dudas acerca de si esa pudo ser la mejor elección vocacional; tienen expectativas de abandonar el ejercicio de la profesión desde que ingresaron y presentan un actitud menos favorable hacia la carrera que los estudiantes que la eligieron por motivos intrínsecos.

En resumen, el tipo de motivación por la que ingresaron los estudiantes está relacionado con las actitudes de los estudiantes hacia la carrera y como las actitudes tienden a ser estables es probable que se mantengan durante el ejercicio de la profesión, como lo ilustra el estudio de De Ibarrola, Silva y Castelán (1997).

Conclusiones

Se confirmó la hipótesis de que existe relación entre tipo de motivación que determinó el ingreso y las actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria. A pesar de que la actitud de la población total del estudio es positiva, el grupo de estudiantes que ingresó por motivos intrínsecos presenta una actitud más positiva hacia la carrera. Las diferencias se dieron en la población total y en la generación del plan 97; la del plan 84 no presenta diferencias en la actitud hacia la carrera, independientemente del tipo de motivación.

Existen diferencias de género en la actitud hacia la carrera de profesor. Las mujeres normalistas de primer ingreso tienen una actitud más positiva que sus pares masculinos. De acuerdo con el significado de las escalas del diferencial semántico, las docentes valoran y disfrutan más la carrera que los hombres. Casi la mitad del total de estudiantes ingresaron por motivos extrínsecos; la proporción de los que lo hicieron por extrínsecos disminuyó en la generación del plan 97.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). "The theory of planned behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2001). "Nature and operation of attitudes", *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I. (2005). "Laws of human behavior: Symmetry, compatibility, and attitude-behavior correspondence", en Beauducel, B. et al. (eds.) *Multivariate research strategies* (pp. 3-19), Aachen: Shaker Verlag.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (2000). "Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes", en Stroebe y Hewstone (eds.), *European Review of Social Psychology* (Chichester: Wiley), vol. 11, 1-33
- Aiken, L. R. (1996). *Rating scales and checklists: evaluating behavior, personality and attitudes*, Nueva York: John Wiley.
- Allison, R. y Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class", *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 329-341.
- American Psychological Association (1994). *Publication manual*, 4ta edición, Washington, DC: APA.
- American Psychological Association (2002). *Manual de estilo de publicaciones*, 5a edición México: El Manual Moderno.
- Calvo, B. (1980). "El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado", en Ramírez y Weitzner (eds.), *Simposio sobre el magisterio nacional*, vol. II, Cuadernos de la Casa Chata, núm. 30, México: Centro de Investigaciones Superiores-INAH.
- Chávez Orozco, L. (1938). *Que se elaboren y coloquen carteles en cada uno de los salones de las escuelas*. Memorando del Subsecretario dirigido a los directores, inspectores y maestros de todas las escuelas dependientes de la SEP. Expediente 1/200 (015)/-1, 18 de febrero, México: Secretaría de Educación Pública.
- Cochran-Smith, M. (2005). "The new teacher education: For better or for worse?", *Educational Researcher*, 34 (7), 3-17.
- Coe, Robert (2000). *What is an 'effect size'? A brief introduction*, disponible en: <http://www.cemcentre.org/renderpage.asp?linkID=30325016> (consultado el 5 de diciembre de 2006).
- Cohen, J. (1990). "Thing I have learned (so far)", *American Psychologist*, 45 (12), 1304-1312.
- Cohen, J. (1992). "A power primer", *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Davis, L. E.; Ajzen, I.; Saunders, J. y Williams, T. (2002). "The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior", *Journal of Educational Psychology*, 94, 810-819.
- De Ibarrola, M.; Silva, G. y Castelán, A. (1997). "¿Quiénes son nuestros profesores?", en *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-SEP, pp. 191-194.

- Deci, E. y Ryan, R. (1991). "Intrinsic motivation and self-determination in human behavior", en Steers y Porter, *Motivation and work behavior*, Nueva York: McGraw-Hill, pp. 44-58.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory", *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.; Koestner, R. y Ryan, R. (2001). "Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again", *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Díaz-Guerrero, R. y Salas, M. (1975). *El diferencial semántico del idioma español*. México: Trillas.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Galván, L. E. (1981). *Los maestros de ayer (un estudio histórico sobre el magisterio 1887-1940)*, Cuadernos de la Casa Chata, núm. 44, México: CIESAS.
- García Garduño, J. M. (1983). *La contradicciones en la formación de maestros de educación primaria: el caso de la Escuela Nacional de Maestros*, tesis de maestría, Universidad Iberoamericana.
- Gardner, R. C. (2005). *Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association plenary talk*, disponible en <http://publish.uwo.ca/~gardner/#Public%20Lecture%202> (consultado el 5 de diciembre de 2006).
- Güemes, C. (2003). "La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales", en Juan Manuel Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, México: CESU-UNAM, Plaza Valdés Editores, pp. 133-144.
- Heise, D. (1976). "El diferencial semántico y la investigación de actitudes", en Summers (ed.), *Medición de actitudes*, México: Trillas, pp. 287- 310.
- Jenkins, E. W. (1998). "On becoming secondary science teacher in England: a pilot study", *International Journal of Science Education*, 20 (7), 873-871.
- Kottkamp, R. B.; Provenzo, E. F. y Cohn, M. M. (1986). "Stability and change in a profession: Two decades of teacher attitudes, 1964-1984", *Phi Delta Kappan*, 67, (8), 559-567.
- Magnusson, D. (1969). *Teoría de los tests*, México: Trillas.
- Masgoret, A.-M. y Gardner, R. C. (2003). "Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates", *Language Learning*, 53, 123-163.
- Mercado, E. (1997). "Motivos y expectativas de ingreso a la escuela normal. Un acercamiento a tres escuelas normales", en *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-SEP, pp. 68-71.
- OECD (2005). "Teachers matter", *Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OECD.
- Reyes, R. y Zúñiga, R. M. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

- Romero, J. A. (2001). "La vocación magisterial: Un fenómeno psíquico entre el narcisismo y el ideal del yo", en *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en CD-ROM.
- Ruiz, R. (1981). *Factores psicosociales que inciden en la elección de carrera*, México: SEP-Dirección General de Enseñanza Media Superior.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- SEP (1997). *Plan de estudios, licenciatura en educación primaria*, México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP, disponible en: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/servicios/plan/plan_sep.pdf (consultado el 5 de diciembre de 2005).
- SEP (2004). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2003-2004*, México: SEP, disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/appssite/princif2003/Princcif2003.p> (consultado el 5 de diciembre 2005).
- SEP (2006). *Estadística histórica del sistema educativo nacional. Educación normal total nacional. Evolución de la matrícula de 1990 a 2004*, disponible en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/estadistica/hist04.pdf>
- Solana, F. (1980). *Discurso de inauguración*. Reunión Nacional sobre La Enseñanza Normal Básica, octubre, Jurica, Qro.
- Steers, R. y Porter, L. (1991). *Motivation and work behavior*, Nueva York: McGraw-Hill.
- Taeko, S. (2004). *Attitudes to and motivation for learning English in Japan*, tesis doctoral, University of Stirling, disponible en <http://dspace.stir.ac.uk/dspace/handle/1893/60> (consultado el 5 de diciembre de 2006).
- Thalheimer, H. y Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology*, disponible en http://www.work-learning.com/effect_sizes.htm (consultado el 20 de febrero de 2005).
- Torres, A. M. (1996). *Estudio de las motivaciones, percepciones y expectativas de los estudiantes de licenciatura en educación primaria en la Escuela Nacional de Maestros*, tesis de maestría en Educación, Universidad de las Américas.
- Wainerman, C. (1976). *Escalas de medición en la ciencias sociales*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Artículo recibido: 29 de agosto de 2006

Dictamen: 6 de noviembre de 2006

Segunda versión: 8 de enero de 2007

Aceptado: 2 de febrero de 2007